

УДК 811.133.1'243:37.02

А. О. Андрущенко,

викладач

(Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна)

a2147@rambler.ru

## МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ІЗ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

*Розглянуто згадані у заголовку передумови: компетентнісний та комунікативний підходи, співвідношення лінгвістичної та педагогічної граматик, застосування типів навчальної інформації, включаючи матеріалізовані (модель та алгоритм), усунення етапу довільного запам'ятовування, злиття орієнтувальної фази дії із виконавчою, пріоритет процедурних знань, формування фахової компетентності. Окреслено перспективу подальших досліджень.*

**Ключові слова:** фахова та граматична компетентності, майбутні філологи, друга іноземна мова, компетентнісний та комунікативний підходи, педагогічна граматика, типи навчальної інформації, орієнтувальна та виконавча фази, процедурні знання, перспектива дослідження.

**Постановка проблеми.** Важливим компонентом загальної фахової компетентності майбутніх філологів є їх компетентність з другої іноземної мови, однак попри це згадана проблема майже не була предметом спеціальних досліджень на рівні кандидатських дисертацій. Зокрема, якщо вести мову про навчання французької мови як другої іноземної, то цей процес за останні п'ятнадцять років взагалі не вивчався, так само як не розглядалися й питання формування відповідних граматичних навичок. Це й пояснює **актуальність нашої статті, метою** якої є аналіз методичних передумов формування граматичної компетенції майбутніх філологів із другої іноземної мови (французької). **Об'єктом дослідження** є процес формування граматичної компетенції у майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну, а **предметом** – методичні чинники, що мають враховуватися у керуванні згаданим процесом.

**Виклад основного матеріалу.** До складу іншомовної комунікативної компетентності, яка є головною метою навчання іноземних мов, відносять [1; 2] кілька компонентів, що розглядаються далі, і які дещо по-різному тлумачаться у різних підходах. Зокрема, зарубіжні підходи [1] пропонують три види комунікативних мовленнєвих компетентностей: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну, а сучасніший підхід українських дослідників [2] оперує вже чотирма (мовленнєва, мовна, лінгвосоціокультурна та навчально-стратегічна). Склад лінгвістичної (мовної) компетентності в обох підходах майже збігається – у другому відсутня семантична компетентність, що визначається як "здатність учня усвідомлювати і контролювати організацію змісту" [1: 115], яка, вірогідно, врахована у змісті мовленнєвої компетентності у другому підході, а орфоепічна та орфографічна компетентності у першій моделі поглинаються змістом терміна "компетентність у техніці читання та письма" у другій [2].

Соціолінгвістична компетентність наявна в обох підходах, однак у першому з них [1] вона є родовою по відношенню до низки видових елементів. У другій же моделі [2] соціолінгвістична компетентність сама є видом по відношенню до родового поняття "лінгвосоціокультурна компетентність", до якого входять ще два видових елементи – соціолінгвістична та соціальна компетентності.

У першій моделі третім видом компетентностей є прагматична, що визначається як пов'язана із знаннями мовця принципів організації та структурування висловлювань (дискурсивна компетентність), їх узгодження з інтерактивними і трансактивними схемами (компетенція програмування мовлення), а також здійснення комунікативних функцій (функціональна субкомпетентність) [1: 122]. Згадані компетентності взагалі відсутні в другому підході [1], хоча їх зміст, вірогідно, поглинається змістом мовленнєвих компетентностей, які відсутні в першій моделі [1].

У другому підході [2] наявна компетентність, якої взагалі немає серед комунікативних мовленнєвих компетентностей у першій моделі [1], а саме "навчально-стратегічна компетентність", що визначається як "здатність і готовність ... користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю та ситуаціях реального міжкультурного спілкування" [2: 96]. До її складу входять навчальна та стратегічна субкомпетентності, що ґрунтуються на навчальній (послідовність дій, що забезпечують ефективність засвоєння) та комунікативній (усвідомлений спосіб комунікативної поведінки у конкретній ситуації спілкування) стратегіях.

Видається, що зміст поняття "навчальна субкомпетентність" у другій моделі [2] поглинається змістом компетентності "вміння вчитися" у першому підході [1], що відноситься до загальних (на відміну від комунікативних) компетентностей і включає мовне та комунікативне чуття, навчальні вміння, а також фонетичні та евристичні здібності [1: 107]. З іншого боку, зміст поняття "комунікативної стратегії" у другій моделі [2] загалом співвідноситься зі змістом прагматичної компетенції у першій [1] та із визначенням стратегічної компетенції як здатності компенсувати особливими засобами недостатність знання мови й мовленнєвого та соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі [3].

Виходячи з викладеного вище, можна сформулювати **першу методичну передумову** розробки нашої методики, а саме: в основу формування граматичної компетентності (ГК) французької мови як другої іноземної має бути покладено компетентнісний підхід, зміст якого викладено вище. При цьому доцільно

зазначити, що обидві моделі [1; 2] є співвідносними за змістом, однак мають певні відмінності за своєю структурою. Виходячи із завдань нашого дослідження, більш зручною нам видається другий підхід [2], якого ми й будемо дотримуватися у подальшому викладі.

Сучасні підходи до навчання іноземних мов характеризуються діяльнісно-орієнтованим підходом, який розглядає користувачів мови й тих, що її вивчають, насамперед, як членів суспільства, що використовують мовленнєві дії для досягнення певного результату [1: 9]. Інші автори [2] модифікують діяльнісно-орієнтований підхід, називаючи його комунікативно-діяльнісним або особистісно-діяльнісним, відповідно до якого навчання має здійснюватися шляхом ведення мовленнєвої діяльності, умови якої моделюються на уроці з тим чи іншим ступенем наближення до реальної комунікації [2: 82]. Таким чином, принцип комунікативності тлумачиться як прагнення до максимальної відповідності процесу навчання іноземної мови моделі процесу комунікації [4], що має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Для процесу спілкування – це вмотивований характер мовленнєвих дій як викладача, так і студентів.

За даними досліджень [4], ознаки комунікативного підходу включають пріоритет формування комунікативної компетентності (будь-яка навчальна діяльність має вносити внесок до розвитку компонентів згаданої компетентності), мовленнєво-розумову активність (залучення до процесу спілкування), індивідуалізацію навчання (враховує особливості того, хто навчається), функціональність (вживання мовленнєвих одиниць відповідно до їх мовленнєвих функцій), автентичність умов процесу соціалізації студентів [5: 46] (відповідність компонентів навчання умовам реальної комунікації), ситуативність (моделювання реальних ситуацій спілкування у процесі навчання), новизну (застосування у вправах різних комбінацій одного й того ж мовного матеріалу).

Комунікативні ситуації, на думку дослідників [1: 53], мають моделювати типові обставини реального життя у відповідній сфері спілкування. Виконання комунікативних завдань такого плану здійснюється з метою спонтанного застосування мови у ситуаціях, що виникають у різних сферах, наближення навчального мовлення до реальних функцій мови. Найважливішими вважаються завдання, які спонукають до одержання або повідомлення певної інформації. Це вдається тоді, коли зусилля мовців спрямовуються на розв'язання певного позамовного завдання чи проблеми за допомогою іноземної мови. Наявність особистої зацікавленості партнерів розглядається [6: 122] як важливий чинник їх комунікативної активності.

Таким чином, **другою методичною передумовою** формування іншомовної ГК є комунікативний підхід, що ґрунтується на відповідних принципах, зокрема, на пріоритеті формування комунікативної компетентності; тлумаченні навчання як моделі реальної комунікації; мовленнєво-розумовій активності студентів у процесі навчання; варіативності у використанні системи орієнтирів, на основі яких здійснюється оволодіння граматичними діями; функціональності і ситуативності процесу навчання; додержанні принципу новизни при складанні вправ.

Обговорення питань, пов'язаних із проблемами формування іншомовних граматичних навичок, потребує з'ясування змісту терміна "граматика", оскільки різні дослідники тлумачать його по-різному. Наприклад, у мовознавстві граматику визначають як "науку, що досліджує, описує творення слів, їхні граматичні значення й форми та існуючі в мові засоби поєднання їх у реченні для вираження думки" [7: 273] або як "систему правил та матеріальних засобів у мові для позначення предметів і явищ, моделювання зв'язків, які існують між ними чи уявляються нам, а також для вираження деяких найзагальніших властивостей буття" [7: 273]. Інші дослідники визначають граматику як "пристрій, що породжує речення у процесі мовлення" [8: 1]. Очевидно, що у визначеннях, наведених вище, йдеться про різні поняття, а тому доцільно приділити трохи більше уваги цій суперечності.

Оскільки усі згадані дефініції є вірними, однак розглядають граматику з різних точок зору, то, як зазначається в оглядових працях [9], для розв'язання згаданої суперечності доцільно розрізняти рівні граматики. По-перше, пропонується рівень "абстрактної граматики", що визначається як "система правил, що є властивою певній мові і діє незалежно від ступеня її пізнання людиною та лінгвістичного опису" [9: 15]. Звідси випливає, що абстрактна граматика є притаманна навіть мові, яка взагалі не описана у лінгвістиці, наприклад, мові певного племені, що з якихось причин є відрізним від решти світу.

Другий рівень у концепції, що аналізується [9], називається "лінгвістичною граматиною", хоча існують й інші терміни на її позначення (аналітична, формальна, наукова тощо) (див. огляд в [9]), однак вони є менш поширеними, а тому у подальшому викладі ми будемо вживати термін "лінгвістична граматика". Зміст цього терміна вже визначався у попередньому абзаці, тобто це – опис абстрактної граматики у лінгвістиці (декларативні знання). Лінгвістична граматика, вірогідно, ніколи не збігається за змістом із абстрактною граматиною (обсяг останньої завжди більший), вона просто відображає ступінь пізнання лінгвістами абстрактної граматики на кожному етапі розвитку науки.

Третій рівень граматики позначається як "педагогічна граматика", хоча побутують й інші назви (навчальна, дидактична, довідкова, граматика для учня тощо). Знову ж таки, зважаючи на більшу поширеність, у подальшому викладі ми вживатимемо термін "педагогічна граматика", розглядаючи його, за прикладом інших авторів [9], як правила (інформація) лінгвістичної граматики, перероблені та адаптовані для навчання іноземної мови.

Четвертий рівень граматики є власне граматичними механізмами мовлення, за допомогою яких реалізується граматична ланка породження висловлювань. Згадані механізми є переважно неусвідомленими (процедурні знання або "психо-правила" [8: 2]), якщо йдеться про рідну мову індивіда,

й характеризуються різним ступенем усвідомленості стосовно мов, що засвоєні в результаті цілеспрямованого вивчення іноземної мови в класі. Цей рівень граматики найчастіше називають "інтуїтивною граматику" [3].

Як зазначається у попередніх дослідженнях [3], у процесі засвоєння рідної мови дитина переходить від першого рівня (абстрактної граматики) безпосередньо до четвертого рівня (інтуїтивної граматики) без будь-якого застосування лінгвістичної граматики. Граматичні механізми мовлення формуються внаслідок взаємодії свідомості індивіда із зразками мовлення, що надходять до неї у результаті спілкування останнього з оточуючими його / її особами. З цілої низки причин (мотивація, обсяг часу на засвоєння, відсутність мовленнєвого довкілля тощо) такий процес неможливо повторити при навчанні іноземної мови в класі, а тому в останньому випадку необхідно використовувати лінгвістичну та педагогічну граматику. Оскільки багаторічний негативний досвід (в межах граMATИКО-ПЕРЕКЛАДНОГО методу) застосування лінгвістичної граматики в класі довів її невисоку ефективність, варто зробити висновок про необхідність застосування у процесі формування граматичної компетентності педагогічної граматики, для чого варто переробити і пристосувати до потреб навчання інформацію, що міститься в лінгвістичній граматиці. Це і є **третьою методичною передумовою** формування іншомовної ГК при навчанні французької мови як другої іноземної.

Педагогічна граматика може мати різний вигляд, залежно від теоретичної концепції, на якій ґрунтується конкретна методика навчання. Оскільки ми виходимо з положень теорії поетапного формування розумових дій [10], то для забезпечення адекватного орієнтування студентів у процесі формування іншомовних граматичних навичок варто вирішити питання про способи такого забезпечення. Як відомо (див. [10]), до складу повної орієнтувальної основи (Од) входять три елементи: зразок дії, модель об'єкта і модель дії, комплексне застосування яких в усіх випадках забезпечує адекватність орієнтування студентів. При формуванні іншомовних граматичних навичок згадане орієнтування забезпечується за рахунок застосування навчальної інформації.

Навчальну інформацію (НІ), що тлумачиться як інструмент педагогічного впливу, що зменшує ступінь невизначеності того, хто навчається [11], можуть нести різні засоби, які в методичній літературі [2; 9; 11] називаються "типами НІ". Як зазначають дослідники [9: 33-34], критерієм виділення згаданого типу є не тільки його здатність нести згадану інформацію, але й наявність специфічного способу його передачі. Аналіз спеціальної літератури [2; 3] дозволив виділити принаймні шість типів НІ (зразок мовлення, модель, схема, ілюстративна таблиця, правило (алгоритм), когнітивна метафора).

Узагальнюючи викладене вище, можна сформулювати **четверту методичну передумову** формування іншомовної ГК при навчанні французької мови як другої іноземної, а саме – необхідність застосовування для забезпечення адекватного орієнтування різних типів НІ.

Проблема співвідношення типів НІ розглядалася у деяких роботах [12; 13], загальним висновком яких є теза про його динамічний характер. Розумові дії найефективніше формуються по лінії "матеріалізовані – розумові форми виконання дії" [7]. Зразок мовлення без застосування інших типів НІ не може забезпечити матеріалізацію граматичної дії, для чого потрібне використання моделі, яка матеріалізує структуру граматичного явища, тобто формальний аспект граматичної дії, а також правило (алгоритм), що забезпечує орієнтування стосовно функціонального аспекту граматичної навички і матеріалізує покрокове виконання граматичної дії.

Найпростішим способом матеріалізації дії на предметному етапі її засвоєння є процедура, коли студенти під час виконання операцій граматичної дії торкаються відповідних елементів моделі або ведуть ручкою по гілках алгоритму. На етапах виконання дії у зовнішньомовленнєвій формі та у мовленні до себе тактильні операції можуть уже не виконуватися (якщо у того, хто навчається, немає в цьому потреби), проте студенти зберігають зорову опору на модель (схему), правило (алгоритм) чи ілюстративну таблицю). Коли й така опора стає непотрібною, орієнтири згортаються і у такому вигляді зберігаються у свідомості, забезпечуючи ефективне виконання граматичної дії у розумовій формі.

Таким чином, **п'ятою методичною передумовою** формування іншомовної граматичної компетентності при навчанні французької мови як другої іноземної є застосування матеріалізованих типів НІ – (модель (схема) та алгоритм, які забезпечують тактильну й зорову опору та дозволяють матеріалізувати граматичну дію.

Дослідження застосування принципів поетапного формування розумових дій [10; 12; 13], до яких відносяться й граматичні дії, засвідчили їх суттєву відмінність від схеми, яка має зовнішню схожість (пред'явлення правила та виконання вправ) з нею, але є відмінною по суті. Етапи діяльності того, хто навчається, у другій схемі можна показати так: 1) свідомий аналіз правила, пред'явленого викладачем; 2) мнемічні дії, метою яких є запам'ятовування правила; 3) засвоєння декларативних знань; 4) виконання вправ; 5) засвоєння граматичної дії дій [9: 323].

Хоча формально у цій схемі наявні орієнтувальний та виконавчий етапи, їх зміст суттєво відрізняється від однойменних етапів у методиці поетапного формування. У даному випадку відсутня ланка, що з'єднує орієнтувальну фазу з виконавчою, внаслідок чого студент не може одразу приступити до виконання вправ, оскільки він не засвоїв систему орієнтирів і буде змушений під час такого виконання повсякчас повертатися до правила. Аби якось з'єднати згадані фази, необхідний додатковий мнемічний етап, щоб запам'ятати правило. Навіть у цьому випадку виникають проблеми, оскільки

описове правило, яке зазвичай застосовується у цій схемі, не орієнтує безпосередньо на виконання граматичної дії, а тому потрібний певний час, аби свідомість пристосувала одержану інформацію до потреб виконання граматичної дії.

Наявність же матеріалізованих типів НІ при формуванні граматичних дій за методикою поетапного формування знімає необхідність мнемічного етапу, оскільки згадані типи НІ забезпечують симультанне сприймання усіх необхідних орієнтирів у графічній формі і дозволяють перейти до виконання вправ одразу після ознайомлення з моделлю (схемою тощо) та алгоритмом. Під час виконання граматичних дій з опорою на матеріалізовані типи НІ відбувається паралельне мимовільне запам'ятовування системи орієнтирів та формування граматичної дії. Тобто засвоєння системи орієнтирів відбувається в процесі формування граматичної дії і навпаки. Внаслідок цього спостерігається злиття орієнтувальної та виконавчої фаз дії, а сама схема етапів значно спрощується: на першому етапі відбувається одночасне введення системи орієнтирів у вигляді типів НІ (зокрема, матеріалізованих) та виконання вправ, а на другому – засвоєння знань і граматичної дії.

Доцільно зазначити, що у випадку з другою схемою мова йде переважно про процедурні, а не декларативні знання. Як зазначають дослідники [12], в методиці поетапного формування при засвоєнні дій декларативні знання не є метою навчання – нерідкими є випадки, коли студенти, оволодівши відповідною граматичною навичкою, мають певні проблеми у відтворенні теоретичних знань, що стосуються правил вживання відповідної граматичної дії, хоча виконання самої дії здійснювалося правильно. Це пояснюють тим, що процедурна інформація, яка міститься у матеріалізованих типах навчальної інформації, виконавши свою функцію опори у процесі формування граматичної дії, відходить на периферію усвідомлюваного й не завжди може бути легко актуалізованою.

Відповідно можна сформулювати **шосту, сьому й восьму методичні передумови** формування іншомовної ГК при навчанні французької мови як другої іноземної: організація навчання має забезпечити умови, за яких був би непотрібним етап довільного запам'ятовування системи орієнтирів виконання граматичної дії, тобто згадана система засвоювалася б мимовільно у процесі формування навички; орієнтувальна фаза формування граматичної дії зливалася б із виконавчою, а головною метою було б формування навички (процедурних знань) та її включення до складу мовленнєвих умінь, а не засвоєння декларативних знань.

Як зазначають дослідники [5], процес формування граматичної компетентності має потенціал і для формування фахової компетентності майбутніх учителів, оскільки формуючи відповідні навички, студенти паралельно засвоюють і певні принципи організації навчання граматики. Це і є **останньою (дев'ятою) методичною передумовою** розробки нашої методики формування іншомовної ГК при навчанні французької мови як другої іноземної.

**Висновки.** Таким чином, у цій публікації ми сформулювали дев'ять методичних передумов розробки згаданої методики, які будуть враховані при розробці відповідної системи вправ, в чому і вбачаємо перспективи подальшого дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов та культур : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Пороговий уровень. Русский язык : [в 2 т.]. – Страсбург : Изд-во Совета Европы. – Т. 1 : Повседневное общение. – 2002. – 269 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання : германські мови" / О. І. Вовк. – Київ, 2008. – 23 с.
6. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови : [посібник для вчителів] / О. І. Вишневський. – К. : Радянська школа, 1989. – 224 с.
7. Юшук І. П. Українська мова / І. П. Юшук. – К. : Либідь, 2003. – 640 с.
8. Roberts P. English Syntax / P. Roberts. – New York : Harcourt Brace, 1964. – 186 p.
9. Черноватий Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Леонид Николаевич Черноватый. – Харьков, 1999. – 450 с.
10. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий : автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 "Общая психология, история психологии" / П. Я. Гальперин. – Москва, 1965. – 39 с.
11. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
12. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка / А. Н. Ждан, М. М. Гохлернер. – М. : Московский университет, 1972. – 256 с.
13. Rutherford W., Sharwood Smith M. Grammar and Second Language Teaching / W. Rutherford, M. Smith Sharwood. – Boston : Heinle & Heinle, 1988. – 260 p.

## REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Zagalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching and Assessment] : [nauk. red. ukr. vydannya S. Yu. Nikolaeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.
2. Metodyka navchannia inozemnykh mov ta kultur [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures] : [pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedagogichnykh i lingvistichnykh universytetiv] / [Bigich O. B., Borysko N. F., Boretska G. E. ta in. / za zagal. red. S. Yu. Nikolayeva]. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
3. Porogovy Uroven. Russkiy yazyk [Threshold Level. Russian Language] : [v 2 t.]. – Strasburg : Izdatelstvo Soveta Evropy. – T. 1: Povsednevnoye obshchenie. – 2002. – 269 S.
4. Passov Ye. I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Basics of the Communicative Approach in Teaching the Foreign Language Communication] / Ye. I. Passov. – M. : Russkiy Yazyk, 1989. – 276 s.
5. Vovk O. I. Formuvannia angломовної граматичної компетентності у майбутніх вчителів в умовах інтенсивного навчання [Future Teachers' English Grammar Competence Development in the Intensive Teaching] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / O. I. Vovk. – Kyiv, 2008. – 23 S.
6. Vyshnevskiy O. I. Dyalnist uchniv na urotsi inozemnoyi movy [Schoolchildren's Activity at the Foreign Language Classes] : [posibnyk dlya uchyteliv] / O. I. Vyshnevskiy. – K. : Radianska shkola, 1989. – 224 S.
7. Yushchuk I. P. Ukrainska Mova [Ukrainian Language] / I. P. Yushchuk. – K. : Lybid, 2003. – 640 s.
8. Roberts P. English Syntax / P. Roberts. – New York: Harcourt Brace, 1964. – 186 p.
9. Chernovatyy L. N. Osnovy teorii pedagogicheskoy grammatiki inostrannogo yazyka [Basics of the Theory of the Foreign Language Pedagogic Grammar] : diss. ... doct. ped. nauk : 13.00.02 / L. N. Chernovatyy. – Kharkiv, 1999. – 450 s.
10. Galperin P. Ya. Osnovnye rezultaty issledovaniya po probleme formirovaniya umstvennykh deystviy i poniatii [Main Results of the Research into the Development of Mental Actions and Notions] : avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk : 19.00.01 "Obshchaya psikhologiya, istoriya psikhologii" / Galperin P. Ya. – Moskva, 1965. – 39 s.
11. Bim I. L. Teoriya i praktika obucheniya nemetskomy yazyku v sredney shcole [Theory and Practice of Teaching German in the Secondary School] / I. L. Bim. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 256 s.
12. Zhdan A. N. Psikhologicheskie mekhanizmy usvoeniya grammatiki rodnogo i inostrannogo yazyka [Psychological Mechanisms of Native and Foreign Languages Acquisition] / A. N. Zhdan, M. M. Gokhlerner. – M. : Moskovskiy Universitet, 1972. – 256 s.
13. Rutherford W. Grammar and Second Language Teaching / W. Rutherford, M. Smith Sharwood. – Boston : Heinle & Heinle, 1988. – 260 p.

Матеріал надійшов до редакції 05.02. 2014 р.

### **Андрущенко А. А. Методические предпосылки формирования грамматической компетентности будущих филологов по французскому языку как второму иностранному.**

*Рассмотрены упомянутые в заглавии предпосылки: компетентностный и коммуникативный подходы, соотношение лингвистической и педагогической грамматик, использование типов учебной информации, включая материализованные (модель и алгоритм), устранение этапа произвольного запоминания, слияние ориентировочной и исполнительной фаз действия, приоритет процедурных знаний, формирование профессиональной компетентности. Очерчено перспективу дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** профессиональная и грамматическая компетентности, будущие филологи, второй иностранный язык, компетентностный и коммуникативный подходы, педагогическая грамматика, типы учебной информации, ориентировочная и исполнительная фазы, процедурные знания, перспектива исследования.

### **Andrushchenko A. O. Teaching Methodology Factors in the Development of the Future Philologists' Second Foreign Language (French) Grammar Competence.**

*The article deals with the factors given in its title which include the necessity of taking into account, while developing the corresponding teaching methodology, the competence and communicative approaches, the correlation of linguistic and pedagogic grammars, the application of pedagogic information types, including materialized ones (model and algorithm), the removal of the voluntary memorization stage, the integration of the orientation and accomplishment phases, the priority of procedural knowledge, the professional competence development. Prospects for the further research are outlined.*

**Key words:** professional and grammar competence, future philologists, second foreign language (French), competence and communicative approaches, pedagogic grammar, types of pedagogic information, orientation and accomplishment phases, procedural knowledge, research prospects.